

Knoll, Michael

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 663-674



Quellenangabe/ Reference:

Knoll, Michael: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 663-674 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143284 - DOI: 10.25656/01:14328

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143284>

<https://doi.org/10.25656/01:14328>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/
EVA-MARIA SCHLEUNING/
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

HANS SCHEUERL	THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715
EHRENHARD SKIERA	J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719
JÜRGEN DIEDERICH	JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724
KURT GERHARD FISCHER	VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726
HORST RUMPF	KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 733

Vorschau auf Heft 6/84:

Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Lei-
stungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

Contents and Abstracts

Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

shows that both MONTESSORI and STEINER propose holistic approaches, but within their individual concepts they emphasize different aspects of the formation of the child's personality which in some points are complementary to one another and which form the basis of their practical educational work.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *A Retrospect on Peter Petersen, his Pedagogical Thinking and Educational Work* 647

Since 1927, when PETER PETERSEN presented his so-called „Jena-Plan“ to the international public in Locarno, this plan has been regarded as one of the most important concepts combining the different competing tendencies of the pedagogical reform movement (the so-called „Reformpädagogik“). In spite of this, very few Petersen schools were founded in the years that followed the end of World War II. It was only in the 1970s that a new „Jena-Plan“ movement was initiated in the Netherlands. The authors examine the thesis that the reception of PETERSEN's ideas was impeded by entanglement with the fate of German politics. A study of files and a look into PETERSEN's literary work show very clearly how his thinking was influenced and formed by contradicting traditions which differed in their relation to National Socialism and its line of ancestors. During that time of contradictions it was impossible to form a consistent pedagogic totality in an eclectic and conciliatory way, even if one kept one's personal integrity.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxes of Project Education. On the History and Reception of the Project Method in the USA and in Germany* 663

Throughout the world, one of the most discussed concepts of progressive education is the project method. However, today's theory of project education – in Germany as well as abroad – often falls short of the level of reflexion that has already been reached in the history of educational science. The author attempts to point out theoretical and political aspects that have so far been neglected; giving a broad survey of both American and German history of project education, he also indicates different paradoxes in connection with its reception. Furthermore, the extent to which the American concept of the project method was blended with elements of the German tradition at the time of its reception is also examined.

Discussion

KARLWILHELM STRATMANN: *Unemployment as a Critique of Vocational Pedagogics* 675

The high rate of unemployment amongst the young, which has now lasted for more than ten years, necessitates an examination of the fundamental paradigms and concepts of the theory of vocational education. But we must be careful to avoid proposing rash solutions and instead inquire into the prospects of activities which are indispensable in furthering the employment of the young. The current answers given by didactics with respect to the undefinable objectives of professional qualification are very unreliable. Furthermore, apart from proposals furthered by social pedagogics, legitimization of so-called activities for the unemployed given by vocational pedagogics appear to be just as vague. We are

confronted not just with a deficiency of these special activities for the unemployed: above and beyond the bottlenecks both in the educational sector and on the labor market, the high rate of unemployment amongst the young points towards a general crisis in vocational education despite the rising demand for training for skilled jobs.

JOACHIM JACOB: *Children and Urban Environment. How Children Use Public Places* 687

The essay summarizes the main results of a research project that deals with the question of how today's children in different residential areas use their outdoor surroundings. The pivotal argument is that children take possession of their surroundings primarily by actively remodelling objects and spaces. – The results of the study show that even under the present urban conditions, the outdoor surroundings still play a major role in the socialization of the child. Independent of the special local conditions which children are faced with, children spend quite a lot of their time out-of-doors. But it is impossible to make general statements as to which places (street, playground, park, etc.) children prefer or as to whether certain social groups play more frequently outdoors than others. To answer these questions, a more detailed spatial and social differentiation is needed. – The results of the study confirm the fundamental hypotheses of research on the ecology of child development.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Life-span Development: Stress and Coping in Aging* 699

For some years now developmental psychology has been taking a life-span perspective. This trend is partly due to an expanding research activity in gerontology. The authors argue that gerontology would profit from an orientation toward a stress and coping paradigm within a life-span frame of reference. To start with, the "discovery" of adulthood and aging as fields of research within developmental psychology is described. Then a brief survey of negative hetero-stereotypes and self-concepts of the elderly is given, and ways of altering these negative images are discussed. In part three of the essay some questions and findings concerning stress and coping in aging are presented. The authors conclude with reflexions on the potential contributions of psychology to an improvement of the education of elderly people and of their coping strategies.

Paradoxien der Projektpädagogik

*Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland**

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Konzepte, die Schule zu „humanisieren“, Unterricht bildend werden zu lassen, ist die Projektmethode. Ausgehend von den USA der Jahrhundertwende, findet sie in der Zwischenkriegszeit weltweit Anerkennung, und mit Beginn der „Zweiten Reformpädagogischen Bewegung“ in den sechziger Jahren erlebt sie vornehmlich in Westeuropa eine bemerkenswerte Renaissance (vgl. FREY 1984). Trotz dieser Popularität sind Interesse und Kenntnis ihrer Geschichte – nicht nur im deutschen Sprachraum – ziemlich gering. Die oberflächliche Rezeption vor allem der Editionen von P. PETERSEN (1935) und G. GEISSLER (1970) hat zu einem Zitations- und Argumentationszirkel mit allerlei Verkürzungen, Lücken und Widersprüchen geführt. Zwei Paradoxien fallen besonders ins Auge:

- J. DEWEY gilt gemeinhin und zu Recht als eigentlicher „Vater“ der Projektmethode, doch sein Konzept ist unzureichend bekannt; die unterrichtspraktisch wohl erfolgreichsten Projektansätze stammen von dem heute (aus wirkungsgeschichtlichen Gründen zu Unrecht) fast vergessenen D. S. SNEDDEN und dem (in theoretischer Hinsicht gleichfalls zu Unrecht) unterschätzten W. H. KILPATRICK. Ähnlich verdreht ist das Verhältnis von Bekanntheit und Bedeutung auch in Deutschland.
- Die Chronisten der Projektpädagogik bemühen sich durch Merkmalsbestimmungen vorwiegend um begriffsdefinitorische Klarheit, nur gelegentlich thematisieren sie erziehungs- und gesellschaftstheoretische Positionen, obwohl die Projektmethode (ähnlich wie der Arbeitsschulunterricht) von Anfang an und im besonderen Maße als „Projektionsfläche für die verschiedensten pädagogischen und bildungspolitischen Anliegen“ (KOST 1984, S. 29) diene.

Diese Eigenheiten der Projektrezeption finden sich schon früh, für Deutschland sind sie namentlich auf N. L. BOSSINGS allseits zitiertes Lehrbuchkapitel „The Project Method“ (1935) zurückzuführen. Auch die für unser Thema vielversprechende Dissertation von M. MAGNOR (1976) bleibt letztlich im tradierten Material- und Problemhorizont befangen. So verwundert es nicht, daß sich die Projektdiskussion von heute vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes bewegt.

1. Die Projektmethode in den USA

In der amerikanischen Projektgeschichte unterscheidet man traditionsgemäß einen älteren und einen jüngeren Definitionsansatz. Verstehen C. R. RICHARDS (1900), R. W.

* PROFESSOR KARL FREY und DR. RUDOLF KÜNZLI VOM IPN-Kiel danke ich für vielfältige Unterstützung und hilfreiche Kritik.

STIMSON (1912)¹ und andere Projektlernen anfangs als „practical problem solving“, so unternimmt der DEWEY-Schüler KILPATRICK später mit seinem Konzept des „speculative problem solving“ (BURTON 1929, S. 259) eine radikale Neubestimmung. Diese Sicht vereinfacht bei aller notwendigen Typisierung die Gegebenheiten zu stark, und sie unterstellt fälschlicherweise

- eine Übereinstimmung der vor KILPATRICK entstandenen Projektentwürfe: es läßt sich jedoch zeigen, daß z. B. RICHARDS der ganzheitlichen und sozialreformerischen Richtung DEWEYS, STIMSON der utilitaristischen und sozialtechnologischen Richtung SNEDDENS zugehört;
- eine Identität zwischen DEWEYS und KILPATRICKS Erziehungsvorstellungen: dabei repräsentiert DEWEY (verkürzt gesagt) den kindorientierten, KILPATRICK den kindzentrierten Flügel der Projektpädagogik.

Die Unterschiede liegen „weniger im formalmethodisch-organisatorischen als vielmehr im intentionalen und inhaltlichen Bereich“ (LAUBIS 1976, S. 57). Deshalb ist es angemessener, von den bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Grundpositionen der drei damals führenden Erziehungswissenschaftler auszugehen. Diesen Positionen – das erscheint paradox – wohnt entstehungsgeschichtlich eine „negative Dialektik“ inne: der gleichsam synthetische Ansatz DEWEYS steht am Anfang und wird nachfolgend durch den (von CREMIN (1961) sogenannten) „Szientisten“ SNEDDEN und den „Sentimentalisten“ KILPATRICK gewissermaßen auf seine antithetischen Ausgangspunkte zurückgebracht – eine Entwicklung, die sich auch in der Unterrichtspraxis folgenreich bemerkbar macht.

JOHN DEWEY, das Haupt des Progressive Education Movement, hat anerkanntermaßen den wichtigsten Beitrag zur Projekttheorie geleistet (abweichend davon KOST 1984). Überdies hat er – das wird zumeist übersehen – den Projektbegriff mittelbar in die Erziehungswissenschaft eingeführt. Aus dem philosophischen Pragmatismus und psychologischen Funktionalismus, deren Mitbegründer er ist, entwickelt DEWEY in den neunziger Jahren für seine Chicagoer Laborschule das Unterrichtskonzept der „active and social occupations“ (vgl. MAYHEW/EDWARDS 1966). Dem Konzept liegt eine denktheoretisch fundierte „Methode des ‚Projizierens‘“ (CORRELL 1966, S. 23) zugrunde². Daher ist es verständlich, daß DEWEY – bereits vor KILPATRICK – auch von „projects“ spricht³. Die „occupations“ sind das einheitstiftende Moment eines Bildungsprozesses, der auf „the improvement of the quality of experience“ (MW 9, S. 12) abzielt. Nach DEWEY entstehen Erfahrungen im Wirkungskreislauf zwischen dem Menschen und seiner Umwelt. Ist der Interaktionsablauf konflikthaft gestört, sucht der Mensch unter Rückgriff auf sein Repertoire von Sinn- und Verhaltensmustern diese Situation „projective“ (EW 5, S. 122) durch Nachdenken und Probehandeln zu bewältigen. „Normal thinking“, so DEWEY in seiner „Psychology of Occupations“ (MW 1, S. 93), „arises from the end of meeting some

1 BOSSING, dessen Angaben des öfteren unpräzise sind, unterläuft ein (bisher unaufgeklärter und praktisch immer mitrezipierter) Lesefehler, wenn er J. A. STEVENSON anstelle von STIMSON zum Initiator des *home project*-Gedankens und zum Mitglied des Massachusetts Board of Education macht (1935, S. 486f.; BURTON 1929, S. 256).

2 RICHARDS, der wohl als erster das Projekt direkt eine „method of instruction“ (1900, S. 256) nennt, mag DEWEYS Projektbegriff gekannt haben: vgl. z. B. EW 3, S. 87; EW 5, S. 85, S. 91; MW 1, S. 93.

3 DEWEY erwähnt häufiger, als KOST (1984, S. 29) annimmt, die Projektmethode: S. vor allem MW 9, S. 205; DEWEY 1964a, S. 154f.; 1964b, S. 177f.; 1964c, S. 422ff.; 1933, S. 217ff.; 1963, S. 51, S. 71f.

difficulty, in reflecting upon the best way of overcoming it, and thus leads to planning, to projecting“. Den Herausforderungen des Lebens begegnet der Mensch mit „formation of some tentative plan or project“ (MW 6, S. 190) und deren versuchsweiser Anwendung. Im dialektischen Prozeß von operativem und realem Handeln vollziehen sich beständige Reorganisation und Neukonstruktion von, durch und für Erfahrung. Der Auf- und Umbau vor allem kognitiver und sozialer Haltungen ist nur dann wertvoll und wünschenswert, wenn er zur Entfaltung von Individualität und Rationalität, Demokratie und Humanismus beiträgt.

Seine Denk- und Erfahrungstheorie konkretisiert DEWEY didaktisch-methodisch mit Hilfe der „occupations, which are reproductions run parallel to forms of work carried on in all social life, whether of the present or the past“ (MAYHEW/EDWARDS 1966, S. 325). Gesamtunterrichtliche Themen wie die „Farm“, das „Leben der Primitiven“, der „Schulclubhausbau“ werden im „umgreifenden Ganzen einer komplexen Projekt- und Lehrgangsstruktur“ (BOHNSACK 1976, S. 46) theorie-praxis-verflochten so bearbeitet, daß die übliche Trennung von Lernen und Anwenden aufgehoben ist. Aus den Problemstellungen erwachsen fachtheoretische Lehrgänge und Übungen, wenn die Schüler ihre Notwendigkeit einsehen. Projektspezifisch sind die Phasen des Unterrichtsprozesses, in denen Selbstbestimmung, Zusammenarbeit, praxis- und lebensbezogenes Tun im Vordergrund stehen. „While the student with a proper ‚project‘ is intellectually active, he is also overtly active; he applies, he constructs, he expresses himself in new ways“ (DEWEY 1964c, S. 424). „While manual skill and technical efficiency are gained and immediate satisfaction found in the work, together with preparation for later usefulness, these things shall be subordinated to *education* – that is, to intellectual results and the forming of a socialized disposition“ (MW 9, S. 205). Lernpsychologische Grundvoraussetzung, damit sich kritische Rationalität, demokratisch-soziale Haltungen entwickeln können, ist die Mit- und zunehmend auch Selbstbestimmung der Schüler über das Unterrichtsgeschehen. Lernziele, Unterrichtsmaterialien, Arbeitsweisen müssen offener Verhandlungsgegenstand sein, doch darf das ins Curriculum eingegangene positive Wissen der Gesellschaft um des Erfahrungswachstums willen nicht vernachlässigt werden. Zwischen kindzentrierten und kulturbestimmten Erziehungsvorstellungen nimmt DEWEY eine dialektisch vermittelte Position ein, die am politisch-sozialen Fortschritt im Sinne einer Überwindung des Konkurrenzkapitalismus ausgerichtet ist.

DAVID S. SNEDDEN, ein Pionier der progressiv-scientistischen Berufspädagogik und der Erziehungssoziologie, ist in seiner Bedeutung für die Verbreitung und Begründung der Projektmethode bislang kaum erkannt. Den Projektbegriff benutzt er zumindest schon seit 1911, und zusammen mit seinen Mitarbeitern vom Massachusetts State Board of Education (u. a. STIMSON) verhilft er ihm zu erster nationaler Anerkennung. Wie sein Universitätskollege RICHARDS, der sich mit dem Werkunterricht befaßt, verfißt SNEDDEN eine „education for social efficiency“ (DROST 1967). Doch RICHARDS beruft sich auf DEWEY. Sein Erziehungsziel ist eine „complete living of the philosopher“ (1900, S. 259), der über alle kreativen Fähigkeiten und sozialen Ideale seiner Gesellschaft verfügt und sie zur Höherentwicklung von Zivilisation und Kultur einsetzt. SNEDDEN dagegen interessiert sich vornehmlich für den sozioökonomischen Fortschritt der industriell-kapitalistischen Wohlstandsgesellschaft und versucht bildungspolitisch „to meet ‚the practical needs of life‘ for ‚the rank and file““ (WIRTH 1980, S. 156). Der wissenschaftlich-

technologische Strukturwandel verlangt in individueller Hinsicht einen hohen, breiten Ausbildungsstand zur Sicherung von Arbeitsplatz und Wirtschaftswachstum sowie gesamtgesellschaftlich die Bereitstellung eines leistungswilligen, partnerschaftlich eingestellten, anpassungsfähigen Arbeitskräftepotentials. Daher soll der Heranwachsende schon frühzeitig durch eine Art polytechnischer Elementarbildung, durch praxisnahe Eigentätigkeit und partielle Selbstverantwortung mit Grundqualifikationen ausgestattet werden, die ihm den Weg zu beruflichem und sozialem Aufstieg ebnen.

Projektarbeit ist für SNEDDEN eine wertvolle, motivationsfördernde Unterrichtsmethode unter anderen. „Such a job (e. g. . . taking commercial charge of three cows for a year, cooking family breakfasts for a month, making ten salable shirtwaists, coöperatively building and selling a cottage, etc.) . . . offers large opportunity not only for the acquisition of new skill and experience in practical manipulation, but also for application of old, and learning of new, ‚related knowledge‘ – art, science, mathematics“ (1916, S. 421). Hier wird deutlich, daß SNEDDEN mit der Projektmethode weniger allseitige Selbstentfaltung, soziale Sensibilität, demokratische Lebenspraxis vermitteln und einüben will; vielmehr geht es ihm um den individuellen Erwerb instrumenteller, wohlstandssteigernder Fertigkeiten und Verhaltensweisen. „The project method“, so SNEDDENS agrarpädagogischer Mitarbeiter STIMSON (1912, S. 53), „bids fair to make the boy *an earner while still a learner*“. „Social efficiency“ reduziert sich auf ein behavioristisch kontrolliertes Training zum „efficient producer and . . . intelligent consumer“ (WIRTH 1980, S. 158). Im Gegensatz zu DEWEY und RICHARDS besitzen SNEDDEN, STIMSON und wohl auch BOSSING ein vor allem sozialkonservativ, technologisch, utilitaristisch begründetes Projektverständnis, wobei die Interessen und Bedürfnisse des Kindes dem scientistisch festgelegten Lehrplan untergeordnet werden.

WILLIAM H. KILPATRICK, wie alle prominenten Projektpädagogen langjährig Professor am Teachers College der Columbia University in New York, nimmt den Projektbegriff erst zu einer Zeit (1917) auf, als man ihn schon lebhaft diskutiert. Trotzdem wird er zum Projektklassiker *par excellence*, denn es gelingt ihm, zentrale Vorstellungen und Strömungen der Progressive Education zusammenzuführen und einsichtig und anschaulich darzustellen. KILPATRICK geht aus von einer „philosophy of life good to live“ (1951, S. 147). „Gutes Leben“ ist das Ergebnis der geglückten Bewältigung gemeinsamer realer Probleme, und demokratische Gesellschaftsstrukturen bilden die Voraussetzung für plan- und sinnerfülltes Handeln. Die Qualität des Lebens wächst in dem Maße, in dem sich Verhaltensweisen wie intelligente Selbstführung, Respekt vor der Persönlichkeit anderer, gemeinwohlbestimmte Zusammenarbeit verbreiten. Existentiell wirksam lernt der Mensch allein das, was er wirklich und wahrhaftig lebt. Aufgabe der Erziehung ist „the remaking of life“ (1926, S. 192), das heißt eine Charakterbildung für und durch demokratische Lebenspraxis. Lernen bringt dauerhaft Erfolg, wenn man eine positive Einstellung besitzt und zielgerichtet handelt. Da Motivation und Effizienz mit der Befriedigung steigen, die der Lernprozeß gewährt, verlangt KILPATRICK, daß die Schüler alle Unterrichtsentscheidungen weitgehend autonom treffen. Indem sie sich selbstbestimmt, kooperativ, konkret mit ihren eigenen Bedürfnissen und Lebensfragen auseinandersetzen, wird Identifikation möglich und Planung notwendig.

Didaktischer Ausdruck dieser „existentialpädagogischen Lerntheorie“ (RÖHRS 1977, S. 114) ist das Projekt, von KILPATRICK definiert als „wholehearted purposeful activity

proceeding in a social environment, or more briefly ... the hearty purposeful act" (1918, S. 320). KILPATRICK nennt einige typische Beispiele: „We may instance a pupil writing a letter (if the hearty purpose is present), a child listening absorbedly to a story, a boy solving with felt purpose an 'original' in geometry ... or learning the irregular verbs in French" (1918, S. 321, S. 333). Projekte, auch die hier nicht genannten bevorzugten Gruppenprojekte, gewinnen in dem Maße an Wert, wie sie starke Identifikations- und Aktionsimpulse hervorrufen. Im Gegensatz zu seinen Vorgängern versteht KILPATRICK die Projektmethode als ein umfassendes, allheilendes Integrations- und Motivationskonzept. Projektlernten beschränkt sich nicht auf handgreiflich-praktisches oder manuell-nützlich Tun, sondern beinhaltet jegliche Form von Aktivität, solange sie selbstgewollt und planvoll auf Lebensbereicherung abzielt. DEWEY und KILPATRICK stimmen gesellschafts- und bildungspolitisch weitgehend überein – beide sehen, anders als SNEDDEN, die Schule als „embryonic society“ (MW 2, S. 12; 1918, S. 329) einer zukünftigen sozialen Demokratie –, ihre Ansichten divergieren jedoch in entscheidenden pädagogischen Schwerpunktsetzungen. Anders als DEWEY, der Rationalität und Charakterbildung durch systematisches Lernen und konkretes Handeln vermitteln will, betont der ethische „Sentimentalist“ KILPATRICK Spontaneität, Bedürfnisbefriedigung, Aktivität: die Gegenwart des Kindes darf nicht einer curricular festgelegten Zukunft aufgeopfert werden (vgl. SWIMMER 1957). Einerseits weitet KILPATRICK den lerntheoretisch auch auf THORNDIKES Behaviorismus gegründeten Projektbegriff formal auf Lektions- und Übungslernen aus, andererseits verengt er ihn inhaltlich auf naturalistische, sittliche, aktionistische Elemente.

Die Projektgeschichte weist – das ist nunmehr deutlich – neben der sogenannten „negativen Dialektik“ noch ein weiteres Paradoxon auf: sozialkonservative wie sozialprogressive Pädagogen bedienen sich eines gemeinsamen Begriffs, obwohl sie sich in ihren edukativen und bildungspolitischen Intentionen, ihren anthropologischen und lernpsychologischen Voraussetzungen wesentlich voneinander unterscheiden. Beide Phänomene lassen sich zusammenhängend erklären. Die als spezifisch amerikanisch empfundene Philosophie des Pragmatismus erlangt namentlich durch DEWEY Einfluß auf die Pädagogik und wird konstitutiv für die Projektmethode, sie unterliegt aber einer interessenbedingten Interpretation. Unter „pragma“ verstehen die Projektpädagogen zum Teil eher körperliches und manuelles Tun, zum Teil beziehen sie auch soziales und kognitives Handeln mit ein. Je nachdem, welche gesellschaftspolitischen Ziele sie verfolgen, räumen sie dem Fertigkeitstraining, der Charakterformung oder einer integrativen Erziehung höchste Priorität ein, wählen sie einen „methodischen“, „didaktischen“ oder „didaktisch-methodischen“ Projektansatz. Man übernimmt Gedanken einer aktuellen Handlungstheorie und profiliert sie unterrichtskonzeptionell gemäß seinen Absichten. B. SUIN DE BOUTEMARD sieht darin eine doppelte Gefahr: *„Durch inflationären Gebrauch verliert der Begriff Projekt ... fast jeden Wert und verschleiert obendrein die Widersprüche konkurrierender gesellschaftlicher Interessen“* (1976, S. 58).

Ende der zwanziger Jahre überschreitet die Projektmethode den Zenit ihrer Popularität und Wirksamkeit, und bald kennt man kaum noch ihren Namen. Wie die Progressive Education insgesamt, ist die Projektidee auch Opfer ihres eigenen Erfolgs geworden. Vieles von dem, was sie erstrebte, gehört nun zum pädagogischen Allgemeingut. Doch letztlich scheitert sie an ihrer Formalisierung, Vereinseitigung, Trivialisierung. DEWEYS synthetisch gemeinter Ansatz erreicht offenbar kaum die Alltagsrealität schulischen

Handelns: häufig geht – in der Nachfolge SNEDDENS – kooperative Spontaneität durch didaktische Routine und Programmierung verloren, oder es werden – in der Nachfolge KILPATRICKS – curriculare Kontinuität und Kultivierung zugunsten individueller Bedürfnisbefriedigung vernachlässigt. Wie 1902 sieht sich DEWEY, zugleich „Vater“ und „Hüter“ der Projektidee, auch 1938 veranlaßt, vor kindlichem Absolutismus, Methodenmonismus, bewußtlosem Utilitarismus zu warnen. Nach 40 Jahren ist die Unterrichtskritik in vieler Hinsicht wieder an ihren Ausgangspunkt zurückgekehrt.

2. Projekt und Vorhaben in Deutschland

Projektpädagogische Entwürfe finden sich in Deutschland erst im Jahrzehnt vor dem Zweiten Weltkrieg, als Publikationen und Kenntnis amerikanischer Erziehungsvorstellungen überhaupt zunehmen. Der Projektgedanke bleibt jedoch ohne Breitenwirkung und Diskussion, auch weil er hier mit den ähnlich gelagerten, fest etablierten Arbeitsschulkonzepten in Konkurrenz steht. Trotzdem ist die Rezeption seiner Entstehungsgeschichte nicht ohne Paradoxien:

- Immer wieder verweist man auf die projektgeschichtliche Bedeutung etwa von B. OTTOS Gesamtunterricht, G. KERSCHENSTEINERS Arbeitsunterricht, P. PETERSENS Gruppenunterricht, aber die eigentlichen Vertreter der Projektidee finden meist nur am Rande Beachtung.
- Die Pädagogen, die dem gymnasialen Bereich nahestehen und den Begriff „Projekt“ unübersetzt lassen (K. HAHN, F. KARSEN), sind noch weniger bekannt als die Volksschulpädagogen, die erst später auftreten und ihre Unterrichtsbemühungen „Vorhaben“ nennen (O. HAASE, J. KRETSCHMANN, A. REICHWEIN).

Ohne Zweifel muß „die umfassende Projektgeschichte des deutschen Sprachgebietes noch geschrieben werden“ (FREY 1982, S. 27). Wie K. ODENBACH in seinem vielzitierten Aufsatz (1957) erliegt man zumeist einer formaldefinitorisch verkürzten Argumentation von der Art: „deutsches Vorhaben vs. amerikanisches Projekt“. Dabei treten traditionellerweise bestimmte Mängel auf:

- Man übersieht, daß eine Identität der Erziehungs- und Unterrichtstheorien von O. HAASE/J. KRETSCHMANN und A. REICHWEIN nicht gegeben ist.
- Man übergeht die Frage nach dem Einfluß des Pragmatismus auf die Vorhabengestaltung; dieses Defizit besteht auch bei den Konzepten von K. HAHN und F. KARSEN.

Insgesamt sei kritisch angemerkt: die fünf deutschen Projektpädagogen entwickeln ihre Ansätze erst in der Phase des „reformpädagogischen Revisionismus“ und argumentieren auch von daher (etwa im Vergleich zu KILPATRICK) eher lehrer- und unterrichtsorientiert.

KURT HAHN, der anglophile Mitbegründer und *spiritus rector* des Landerziehungsheimes Schloß Salem, hat vielleicht 1926 als erster in Deutschland den Begriff Projekt für eigene Erziehungsversuche verwendet (s. EWALD 1966, S. 124). HAHNS Projektidee steht im Dienst eines erlebnispädagogischen Konzepts, dessen Hauptziel es ist, das allgemeine Sittengesetz lebenspraktisch werden zu lassen. Die Versittlichung des Menschen gelingt, wenn die natürlichen „Schätze der Kindheit“ wie mitmenschliche Anteilnahme, Neu-

gierde und Wissensdrang, Freude an Abenteuern vor der „Deformität der Pubertätsjahre“ (HAHN o.J., S. 73) mit ihrer gedämpften Vitalität bewahrt werden. Doch in einer permissiven und pluralistischen Großstadtgesellschaft sind Charakterbildung und demokratische Lebensform durch den Verfall der Tatkraft, des Erbarmens, der Selbstzucht besonders gefährdet. HAHN, der sich auch auf W. JAMES' pragmatistische Lernpsychologie bezieht, empfiehlt eine abwechslungsreiche „Erziehung zur Verantwortung“, durch die jedes Kind seine *grande passion* entdecken und befriedigen kann. Unvergessliche Erlebnisse und Erfahrungen sollen Willensstärkung und „öffentliche Tugenden“ hervorbringen.

Ein Element dieser Charaktererziehung und „Erlebnistherapie“ (ebd., S. 78) ist das Projekt. „Die Projekte können Kunstfertigkeit verlangen oder musisches Schaffen oder andauernde Beobachtung oder auch Hingabe des forschenden Studierens. Es reicht oft nicht aus, Aufgaben anzubieten, nicht selten muß man sie stellen . . . Worauf es ankommt ist die Leidenschaft des Schaffens und die Mühsal und Sorgfalt auf dem Wege zum Ziel“ (ebd., S. 85). Ähnlich wie bei KILPATRICK kann von der Gartenarbeit bis zur fremdsprachlichen Übersetzung alles zum Projekt werden, soweit dadurch wertvolle Interessen geweckt, staatsbürgerliche Charaktereigenschaften entwickelt werden. Jedoch anders als dieser betont HAHN den Aspekt der lernnotwendigen Selbstüberwindung und der gesellschaftlichen Stabilität, sieht er die Aufrechterhaltung der Demokratie nur durch eine selbstlose, unabhängige Führungselite gewährleistet. Ursprünglich angeregt durch die LIETZschen Jahresarbeiten und zum Teil nach Dalton-Plan-Prinzipien organisiert, hat das Projekt als eine Methode unter anderen eher eine individualisierende, den „Normalunterricht“ bereichernde Funktion.

Anfangs führendes Mitglied im Bund entschiedener Schulreformer und Leiter der Neuköllner Aufbauschulen, übernimmt FRITZ KARSEN wohl 1927 nach einer Amerika-reise den Projektbegriff für seine Unterrichtskonzeption (s. RADDE 1973, S. 115). Im Gegensatz zur individualistisch-freien Aktivitätsschule und zur ökonomisch-kollektiven Produktionsschule sucht seine „soziale Arbeitsschule“ (1930, S. 112) gemeinschaftspädagogisch und propädeutisch an die Aufgaben des gesellschaftlichen Lebens heranzuführen. Dem Postulat einer evolutionär entstehenden sozialistischen Gesellschaft verpflichtet, will KARSEN insbesondere den Bildungsanforderungen der demokratisch gesinnten Arbeiterschaft planvoll Rechnung tragen. Ausgehend von ihrer realen ökonomischen und sozialen Situation, sollen die Schüler durch Entwicklung kritischer Rationalität und klassenbewußter Solidarität zur Mitarbeit an der Umgestaltung der Gesellschaft auf genossenschaftlicher Grundlage befähigt und motiviert werden.

Der Projektbegriff ist bei KARSEN weit gefaßt. In der sozialen Arbeitsschule zielt „der zentrale Project“ darauf ab, „die Gesellschaft selber auf eine menschlich höhere Stufe der Kultur zu heben“ (1930, S. 110). Aber auch die gemeinsam von Schülern und Lehrern beschlossenen, an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen orientierten Jahrespläne der ganzen Schule und die daraus abgeleiteten, arbeitsteilig und kooperativ zu erfüllenden Teilaufgaben werden „Projekts“ genannt. Am Ende des Schuljahres legen die Schüler, Klassen, Gruppen ausführliche Berichte über ihren Beitrag zur Gemeinschaftsarbeit vor. Alle konkreten Einzelergebnisse – seien es Studienfahrtenprotokolle, seien es selbstgezogene Gemüsesorten oder handwerkliche Produkte – werden in einer Ausstellung vereinigt

und kritisch gewürdigt. „Ein wahrhaft idealer Project“ ist die Unternehmung, die „als solche hinüberwirkt in die soziale Umgebung“ (1930, S. 117). Prinzipiell folgt KARSEN der ihm bekannten Unterrichtstheorie DEWEYS, wenn er den mehr instrumentellen Charakter von Fächern und Lektionen, die Förderung kritischen Bewußtseins besonders hervorhebt, wenn er Schüler- und Gesellschaftsinteressen in sozialreformerischer Absicht dialektisch zu vermitteln sucht. KARSENS komplexer Projektansatz ist Ausdruck eines methodisch differenzierten, kollektiv verantworteten Facharbeitsunterrichts.

Mit HAHN, dem altliberalen Idealisten, und KARSEN, dem sozialdemokratischen Materialisten, bestätigt sich auch für Deutschland augenfällig das Paradoxon, daß Pädagogen unterschiedlichster Provenienz und Programmatik aus Aktualitäts- und Profilierungsgründen auf dieselbe Unterrichtsform zurückgreifen. Wie in den USA fehlt trotz gewisser Kongruenzen unterrichtspraktischer Art und pragmatistischer Begründung eine „homologe theoretische Struktur“ (FREY 1984, S. 9). Verstärkt wird diese Tendenz dadurch, daß bei der Übernahme je eigene Theorie- und Traditionsbestände miteingebracht werden.

Den Begriff des Vorhabens hat wahrscheinlich OTTO HAASE 1932 in die Diskussion eingeführt, von seinen Freunden JOHANNES KRETSCHMANN und ADOLF REICHWEIN wird er dann (1932, 1937) aufgenommen und weiter bekanntgemacht. Die drei – sie sind allesamt zeitweilig Dorfschullehrer und Professoren an Pädagogischen Akademien – stimmen in der Grundaussage überein. Vorhabenunterricht ist Lernen in einer „selbsttätigen Erziehungsgemeinschaft“ (REICHWEIN 1955, S. 81). Durch die unmittelbare Sachbegegnung, die Teilnahme aller an einer größeren Aufgabe verwandelt sich Unterricht in Erziehung, Lernzwang in Schaffenslust. „Immer scharft man sich um ein gemeinsames Werk, um eine gemeinsame Idee. Man ‚grübelt‘ nicht nur, um die Wahrheit zu finden, man plant und handelt, um die Wirklichkeit zu schaffen“ (KRETSCHMANN 1948, S. 129). Aus lebendigen Anlässen entspringen Vorschläge, wie etwa: wir gestalten ein Relief von Afrika, wir fertigen Lernspiele für die Schulanfänger, wir bauen ein Gewächshaus. Für Kinder bilden die fächerübergreifenden Vorhaben „Ernstsituationen“, da „es gilt, eine Arbeit, die an sich Freude macht, zu vollenden oder ein Ziel kämpfend zu erreichen“ (HAASE 1932, S. 731f.). Möglichst spontan, aber unbedingt selbstgewollt entstehen sinnvolle „vorweisbare Werke“ (ebd., S. 733), die durch ihre kooperative, arbeitsteilige, schwierige Vollendung bildenden Wert haben.

Zwischen den drei Pädagogen gibt es jedoch auch Unterschiede. HAASE und KRETSCHMANN, die gelegentlich auch für Vorhaben den Begriff „Projekt“ (KRETSCHMANN 1948, S. 128, S. 164) benutzen, entziehen sich bisher weitgehend einer projekt- und gesellschaftstheoretischen Einordnung. Nach ihrem Konzept, das insgesamt drei Elementarformen des Unterrichts vorsieht, können die Aneignung technischer Fertigkeiten oder die stoffliche Vertiefung nicht primär Inhalt eines Vorhabens sein; seine spezielle Aufgabe ist vielmehr, rücksichtsvolles, gemeinschaftsdienliches Verhalten habituell aufzubauen. REICHWEIN dagegen, bildungs- und lerntheoretisch am fundiertesten, macht ähnlich wie DEWEY und KARSEN das Vorhaben zum Angelpunkt des gesamten schülermitbestimmten Unterrichts. Aus den Grundformen selbsttätigen kindlichen Wirkens, „aus Spiel und Versuch erwächst das Werk als die verbindliche abgeschlossene Form“ (1955, S. 79). Im methodenbreiten gestuften Ganzen von Einzel-, Werk- und Jahresvorhaben, das sich den Schülern anders als bei KARSENS deduktiver Projektplanung gleichsam induktiv erst am Ende der

gemeinsamen Arbeit erschließt, werden sachorientiertes und soziales Lernen, Reflexion und Handeln, individuelles und gesellschaftliches Wachstum dialektisch aufeinander bezogen. Dadurch, daß geistige Bereitschaft, praktisches Können, mitmenschliche Verantwortung integral herangebildet und eingeübt werden, soll sich personale Ganzheit im Sinne sozialistischer Humanität entwickeln. So lassen viele Gedanken und Formulierungen des Amerika-Reisenden REICHWEIN auf eine Bekanntschaft mit DEWEYS Erziehungstheorie schließen: „Das aus der persönlichen Begegnung mit der Sache *erworbene* Wissen ist nicht toter Besitz, den man wieder ablegen oder auch verlieren kann, sondern es ist selbst in das kindliche Sein als *Erfahrung* eingegangen. ... Die Selbstkraft, schon im Kinde erkannt und entfaltet, schlägt nicht in das Selbst zurück, sondern zündet hinaus in die Gemeinschaft. ... Die kindliche Gemeinschaft ... vermag in reinerer Form das vorzustellen, was wir fürs Volk als Ganzes und Großes erstreben“ (1955, S. 33, S. 107, S. 20; vgl. auch SUIN DE BOUTEMARD 1975, S. 241f.).

Allerdings ist bei REICHWEIN und der Vorhabenpädagogik insgesamt eine spezifisch deutsche Traditionsbindung nicht zu übersehen. OTTOS gesamtunterrichtliches Gespräch als Erreger und Motor der Schularbeit spielt ebenso hinein wie KERSCHENSTEINERS arbeitsunterrichtlicher Werkbegriff und Vollendungsgedanke. Daneben kommen idealistisch-organologische Denkmuster zum Zuge, wie sie außerhalb Deutschlands zu dieser Zeit kaum noch gebräuchlich sind (vgl. SUIN DE BOUTEMARD 1976). An die Stelle einer demokratisch organisierten Gesellschaft tritt bei der Rezeption des amerikanischen Projektansatzes eine als gewachsen gedachte Gemeinschaft bündischer Kameradschaft, vorindustrieller Gildenarbeit und Volksgenossenschaft. Funktionalistische und behavioristische Lernkonzepte ersetzt man traditionsgemäß durch eine Psychologie dynamischer Kräfte und eine Pädagogik des überzeugenden Vorbilds, und DEWEYS und KILPATRICKS im Rationalismus wurzelnde Lebensphilosophie wird teilweise metaphysisch und biologisch uminterpretiert. So nehmen die Vorhabenpädagogen – aber auch HAHN – eine schillernde Zwischenstellung ein, und sicher hat J. LAUBIS' These einiges für sich: „Weder der Begriff des Vorhabens noch der des Projekts ... [sind] von der deutschen Reformpädagogik direkt übernommen worden, ... die Übereinstimmung mit dem amerikanischen Pragmatismus ... ist mehr formaler und allgemeiner Art“ (1976, S. 11). Doch scheint der pauschal gegen die Reformpädagogik erhobene Präfaschismus-Vorwurf auf KARSEN, REICHWEIN und andere nicht zuzutreffen⁴.

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgt mit der Spaltung Deutschlands auch eine gegensätzliche Bewertung reformpädagogischer Bemühungen. In der DDR werden Projekt und Vorhaben (unter sowjetischem Einfluß) von Anfang an als utilitaristische, erkenntnis- und wissenschaftsfeindliche Lernformen abgelehnt. Insbesondere erbringe DEWEYS an sich sozialreformerisches Konzept – so die Kritik – nur „episodisches Wissen“ und eine Erziehung zur Anpassung. Andererseits spricht man beim neu eingeführten Polytechnischen Unterricht von „Arbeitsvorhaben“ (LIIMETS 1982, S. 329), die in ihrer curricularen und methodischen Gestaltung paradoxerweise dem sozialkonservativen Ansatz SNEDDENS ähneln.

4 Alle fünf Pädagogen werden 1933 aus ihren Stellungen verdrängt: sie gehen in die „äußere“ (HAHN, KARSEN) und „innere“ Emigration. REICHWEIN, der dem Kreisauer Widerstandskreis angehört, wird 1944 hingerichtet.

In der Bundesrepublik verläuft die Projektgeschichte noch widersprüchlicher. Während der „Restaurationszeit“ der fünfziger Jahre findet die Vorhabenmethode, da anscheinend ideologisch unverdächtig, durch die Volksschulpädagogik Anerkennung und große Verbreitung. Als die politische Bildung sich auch unter Bezug auf DEWEYS Pragmatismus um ihr Selbstverständnis bemüht, gewinnt der amerikanische Projektgedanke erste Bedeutung, und seit der – schulisch vor allem den Gymnasialbereich betreffenden – „Innovationszeit“ der siebziger Jahre beherrscht er die Szene. Nun erscheint der Vorhabenunterricht als ein Instrument derer, die dem Nationalsozialismus, den Weg bereiteten, während sich mit der Projektmethode Hoffnungen auf gesellschaftliche Veränderungen durch „antiautoritäres“ und „strategisches“ Lernen verbinden. Zwei Paradoxien kennzeichnen die Diskussionen:

- Obwohl z.B. KARSEN und REICHWEIN entwickelte „progressive“ Konzepte anbieten können, orientiert man sich auch unter Vernachlässigung der amerikanischen (und sowjetischen) Projektkritik intentional vor allem am verkürzten kindzentrierten Ansatz KILPATRICKS.
- Ohne die gegenläufigen Definitionen und Implikationen ausreichend zu reflektieren, beruft man sich zielinhaltlich insbesondere auf den sozialreformerischen Strang der amerikanischen Projekttradition und verknüpft ihn in verfahrensmäßiger Hinsicht mit dem sozialtechnologischen Strang (vgl. KOST 1984).

Heute ist der sogenannte Projektunterricht weithin eine „Spaß- und Freizeitveranstaltung“ mit Motivationsfunktion. Daher nehmen Selbstkritik und das Verlangen nach Revision zu. H. GUDJONS (1984, S. 266) verweist auf eine vorrangige Aufgabe: „Der Projektunterricht ist auf die Ergänzung durch den Lehrgang angewiesen. Wie dieses ‚Verbundsystem‘ theoretisch und praktisch aussehen könnte, gehört zu den großen, noch ungelösten Problemen der Didaktik.“ Zur Bewältigung dieser Aufgabe kann die historisch-systematische Projektforschung Wesentliches beitragen.

Literatur

- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform der Schule. Ravensburg 1976.
- BOSSING, N. L.: Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools. Boston (Mifflin) 1935.
- BURTON, W. H.: The Nature and Direction of Learning. New York (Appleton) 1929.
- CORRELL, W. (Hrsg.): Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Weinheim ²1966.
- CREMIN, L. A.: The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957. New York (Knopf) 1961.
- DEWEY, J.: The Logic of Verification (1890). In: DEWEY, J.: The Early Works of John Dewey, 1882–1898. Carbondale (Southern Illinois University) 1969–1972. Bd. 3, S. 83–89.
- DEWEY, J.: Interest in Relation to Training of the Will (1896). In: DEWEY, J.: EW 5, S. 113–150.
- DEWEY, J.: My Pedagogic Creed (1897). In: DEWEY, J.: EW 5, S. 84–95.
- DEWEY, J.: The School and Society (1899). In: DEWEY, J.: The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Carbondale (Southern Illinois University) 1976–1983. Bd. 1, S. 1–109.
- DEWEY, J.: The Child and the Curriculum (1902). In: DEWEY, J.: MW 2, S. 270–291.
- DEWEY, J.: How We Think (1910). In: DEWEY, J.: MW 6, S. 177–356. Zweite, veränderte Auflage: How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston (Heath) 1933.
- DEWEY, J.: Democracy and Education (1916). In: DEWEY, J.: MW 9.

- DEWEY, J.: Individuality and Experience (1926). In: ARCHAMBAULT, R. A. (Hrsg.): John Dewey on Education. Selected Writings. Chicago (University Press) 1964. S. 149–156. Zit. als DEWEY 1964 a.
- DEWEY, J.: Progressive Education and the Science of Education (1928). In: ARCHAMBAULT 1964, S. 169–181. Zit. als DEWEY 1964 b.
- DEWEY, J.: The Way Out of Educational Confusion (1931). In: ARCHAMBAULT 1964, S. 422–426. Zit. als DEWEY 1964 c.
- DEWEY, J.: Experience and Education (1938). New York (Collier) 1963.
- DROST, W. H.: David Snedden and Education for Social Efficiency. Madison (University of Wisconsin Press) 1967.
- EWALD, M.: Der Aufbau und Ausbau Salems, 1919–1933. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg 1966, S. 108–126.
- FREY, K.: Die Projektmethode (Beltz-Bibliothek, Bd. 106). Weinheim 1982.
- FREY, K.: Die Projektmethode im historischen und konzeptionellen Zusammenhang. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 3–28.
- GEISSLER, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode (1952). (Kleine pädagogische Texte, Bd. 18) Weinheim ⁸1970.
- GUDJONS, H.: Was ist Projektunterricht? Begriff, Merkmale, Abgrenzungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984), S. 260–266.
- HAASE, O.: Gesamtunterricht, Training, Vorhaben – drei Elementarformen des Volksschulunterrichts. In: Die Volksschule 28 (1932), S. 727–733.
- HAHN, K.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. (Aus den deutschen Landerziehungshomes, H. 2) Stuttgart o. J.
- KARSEN, F.: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule. In: GRIMME, A.: Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930, S. 100–119.
- KILPATRICK, W. H.: Project Teaching. In: General Science Quarterly 1 (1917), S. 67–72.
- KILPATRICK, W. H.: The Project Method. In: Teachers College Record 19 (1918), S. 319–335.
- KILPATRICK, W. H.: The Foundations of Method. Informal Talks on Teaching. New York (Macmillan) 1926.
- KILPATRICK, W. H.: Philosophy of Education. New York (Macmillan) 1951.
- KOST, F.: Die Projekt(-ions-)methode. Zur Geschichte und Kritik des didaktischen Projektbegriffs. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 29–36.
- KRETSCHMANN, J.: Natürlicher Unterricht (1932). Hannover ²1948.
- LAUBIS, J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht. Ravensburg 1976.
- LJIMETS, H./NAUMANN, N.: Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Berlin (Volk und Wissen) 1982.
- MAGNOR, M.: Die Projektmethode: Ein Ergebnis der philosophischen und erziehungstheoretischen Ansätze John Deweys und William Heard Kilpatricks. Diss., Osnabrück 1976.
- MAYHEW, K. C./EDWARDS, A. C.: The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago, 1896–1903. New York (Atherton Press) ²1966.
- ODENBACH, K.: Das Vorhaben. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9 (1957), S. 577–584.
- PETERSEN, P. (Hrsg.): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick. (Pädagogik des Auslands, Bd. 6) Weimar 1935.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. (Historische und Pädagogische Studien, Bd. 4) Berlin 1973.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk (1937). Braunschweig ²1955.
- RICHARDS, C. R.: The Function of Hand Work in the School. In: Teachers College Record 1 (1900), S. 249–259.
- RÖHRS, H.: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. (Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens, Bd. 16, 2) Hannover 1977.
- SNEDDEN, D. S.: Report of the Commissioner of Education. In: Seventyfourth Annual Report of the Board of Education, 1909–1910. Boston (Wright and Potter) 1911.
- SNEDDEN, D. S.: The „Project“ as a Teaching Unit. In: School and Society 4 (1916), S. 419–423.
- STIMSON, R. W.: The Vocational Agricultural School. In: National Society for the Study of Education: The Eleventh Yearbook. Part 2. Agricultural Education, Secondary Schools. Chicago (University Press) 1912, S. 22–53.

- SUIN DE BOUTEMARD, B.: Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. Eine wissenssoziologische und handlungstheoretische Untersuchung. München 1975.
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: 75 Jahre Projektunterricht. In: GEISLER, W., u. a. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? (Beltz-Bibliothek, Bd. 53) Weinheim 1976, S. 58–64.
- SWIMMER, G. G.: A Comparison of the Intellectual Development of John Dewey and William H. Kilpatrick with Implications for Differences in Their Educational Theories. Diss., Evanston, Illinois 1957.
- WIRTH, A. G.: Education in the Technological Society. The Vocational-Liberal Studies Controversy in the Early Twentieth Century. Scranton (Intext) ²1980.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Michael Knoll, Schule Schloß Salem, Kollegstufe Spetzgart, 7770 Überlingen